



## **TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO: ESTUDO DA MOTIVAÇÃO DISCENTE EM UM CURSO EAD DE GESTÃO PÚBLICA**

**JOÃO RAFAEL MARTELO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
[jrmnetword@hotmail.com](mailto:jrmnetword@hotmail.com)

**RUY FERNANDES DA SILVA COSTA**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
[ruyfcosta@hotmail.com](mailto:ruyfcosta@hotmail.com)

**WAGNER DANTAS DE SOUZA JUNIOR**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
[wagnerdantas9@gmail.com](mailto:wagnerdantas9@gmail.com)

**SIDNEI CELERINO DA SILVA**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
[sidneicelerino@yahoo.com.br](mailto:sidneicelerino@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

A Teoria da Autodeterminação originou-se dos estudos da psicologia sobre a motivação com intuito de compreender os componentes e fatores intrínsecos e extrínsecos que orientam a motivação dos sujeitos. No ambiente do ensino, esta teoria contribui para o desempenho acadêmico, visto que um estudante motivado pode ter seu aprendizado potencializado. Este estudo tem por objetivo avaliar a motivação dos discentes de um curso EaD de uma IES Pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. A pesquisa é quantitativa, descritiva, do tipo levantamento com a utilização de análise fatorial e estatística descritiva. A amostra contém 188 estudantes iniciantes e utiliza a Escala de Motivação Acadêmica, com adaptações ao ensino à distância. Os resultados apontam que os fatores que mais motivam em relação a motivação intrínseca são o prazer de descobrir coisas novas ( $Q9 = 0.88$ ), de ampliar o próprio conhecimento ( $Q16 = 0.88$ ), da auto superação ( $Q13 = 0.85$ ); a vivência de estímulos, que para alguns, a universidade/estudar é um prazer ( $Q11 = 0.83$ ). Os fatores que mais motivam os discentes de maneira extrínseca são a crença de que a formação universitária aumentará a competência profissional ( $Q24 = 0.85$ ); a provação individual de sucesso nos estudos ( $Q28 = 0.86$ ) e a possibilidade de obter um emprego de prestígio, no futuro ( $Q8 = 0.80$ ).

**Palavras-chave:** Teoria da Autodeterminação. Motivação. Ensino à Distância.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre o estudo da motivação de discentes no EaD à luz da Teoria da Autodeterminação. Em 1964, surge a teoria da motivação que estuda a escolha individual sobre determinada atividade (VROOM, 1964), que poderia ser subdividida em duas dimensões: intrínseca e extrínseca (PORTER; LAWLER, 1968). A Teoria da Autodeterminação surge com o avanço dos estudos, com o objetivo de compreender os componentes e fatores que promovem estes tipos de motivação (DELICI; RYAN, 1985).

Os estudos sobre a autodeterminação individual observam a motivação do indivíduo e sua personalidade, com ênfase nas necessidades psicológicas inatas, nas tendências evolutivas e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (GENARI, 2006). Na tipologia teórica, os tipos de motivação intrínseca abrangem: as motivações intrínsecas para saber, para realizar coisas e para vivenciar estímulos. Já os tipos de motivação extrínseca incluem a regulação por identificação, por introjeção e a regulação externa. Por fim, nesse ínterim, há o conceito de desmotivação, que implica ausência de percepção de motivações intrínsecas ou extrínsecas (SOBRAL, 2003).

No contexto de aprendizagem educacional, por meio de um diagnóstico de aspectos motivacionais é possível compreender os motivos que levam alguns alunos a aproveitarem melhor seus estudos, em relação a outros que se apresentam desinteressados e omissos quanto à sua formação (GARRIDO, 1990). Torna-se importante conhecer suas características específicas para que elas se atendam durante a elaboração de suas unidades didáticas e/ou cursos à distância (FERREIRA, 1985), para encontrar meios capazes de influenciar positivamente na motivação dos alunos e incrementar o seu envolvimento com as tarefas de aprendizagem (CARMO, 2014).

Conforme relato de Guimarães (2008), são poucas as pesquisas que tratam sobre motivação no ensino superior, o que se torna uma possível lacuna na compreensão do comportamento motivacional dos estudantes universitários, tornando-se mais evidente quando se analisa na modalidade EaD. Chega-se, assim, a questão orientadora da pesquisa. Assim, esse estudo tem como questão orientadora: **quais são os fatores intrínsecos e extrínsecos da teoria da autodeterminação que motivam os discentes do curso de Gestão Pública EaD de uma IES Pública?**

Para responder essa pergunta, o objetivo geral do estudo consiste em avaliar a motivação dos discentes ingressantes de um curso Tecnólogo em Gestão Pública na modalidade EaD de uma IES Pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. Para tal o estudo divide-se em etapas, como identificar qual o tipo de motivação (extrínseca e intrínseca) ou desmotivação predomina entre os discentes do EaD por meio da Escala de Motivação Acadêmica; e diagnosticar os fatores que influenciam a motivação nos alunos, extrínseca (externa, introjetada ou identificada), ou intrínseca (experimental, realizar ou saber).

Esta pesquisa contribui para o debate sobre os aspectos motivacionais dos discentes ingressantes na modalidade EaD em instituições públicas de ensino superior, a fim de permanecerem e concluírem com êxito o curso. Busca-se também proporcionar uma reflexão crítica por parte dos coordenadores de cursos, docentes (professores formadores) e tutores (presenciais e a distância), com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EaD e evitar a evasão escolar.

Este artigo é estruturado em cinco seções. Além desta introdução, a segunda seção trata do referencial teórico sobre a Teoria da Autodeterminação e da motivação dos estudantes de cursos de EaD. Na terceira seção são detalhados os procedimentos metodológicos empregados. Na quarta seção são apresentadas as análises e discussões dos resultados e, na quinta seção, são destacadas as considerações finais, limitações e sugestões de pesquisas.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 MOTIVAÇÃO E A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

O psicólogo Victor H. Vroom propôs o primeiro estudo sobre a motivação em 1964, denominado teoria da expectativa. Sua teoria tenta explicar os fatores determinantes das atividades e comportamentos dos indivíduos no local de trabalho. Para ele, a motivação depende de recompensas que advêm do desempenho individual, das percepções que se tem do esforço individual e do vínculo entre esforço orientado para o desempenho e o subsequente efetivo desempenho (VROOM, 1964).

Em 1968, Porter e Lawler (1968) dão continuidade aos estudos da teoria da expectativa e propuseram que essa motivação poderia ser subdividida em duas vertentes: intrínseca e extrínseca. Para eles, a intensidade da motivação que determinado indivíduo está disposto a fazer depende do valor que o mesmo atribui à recompensa e da probabilidade que este julga existir na materialização da recompensa. O valor atribuído às recompensas pelo indivíduo vai depender das recompensas extrínsecas, como as condições de trabalho, e intrínsecas, como o sentimento de auto realização, que resultam da satisfação de uma necessidade quando a tarefa é realizada e o objetivo atingido (PORTER; LAWYER, 1968).

Nesse cenário, o nível de desempenho individual no cumprimento de uma tarefa é determinado pela sua percepção do que lhe é exigido e da sua capacidade para a execução da tarefa; e a percepção individual da certeza das recompensas influencia a intensidade da satisfação resultantes das recompensas (PORTER; LAWYER, 1968).

Com o objetivo de compreender os componentes essenciais dos dois tipos de motivação apresentados por Porter e Lawler (1968) e os fatores que as promoveram, Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação. Os autores observaram a motivação do indivíduo e sua personalidade, com foco nas necessidades psicológicas inatas, nas tendências evolutivas e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (GENARI, 2006).

Os tipos de motivação intrínseca abrangem três tipos: a motivação para saber, que corresponde ao fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender; a motivação para realizar coisas, que é o fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre da busca de realização ou criação de coisas; e a motivação intrínseca para vivenciar estímulos, similar ao fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética (DECI; RYAN, 1985).

Os tipos de motivação extrínseca incluem três tipos também: a regulação por identificação, que é o fazer algo porque se decidiu fazê-lo; a regulação por introjeção, que equivale ao fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo; e a regulação externa, que se relaciona ao fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo. Ainda, os autores apresentam o conceito de desmotivação, que implica a ausência de percepção de possibilidade entre as ações individuais e seus desfechos, ou seja, corresponde a ausência de motivos intrínsecos ou extrínsecos (*amotivation*) (DECI; RYAN, 1985).

Para mensurar a influência da motivação no contexto do ensino, as pesquisas de Vallerand *et al.* (1992; 1993) contribuíram para a aferição da motivação nos indivíduos, pois seus estudos serviram de base para a construção da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) desenvolvida por Sobral (2003), com o intuito de medir a motivação de estudantes de medicina no Brasil. Este instrumento mantém sua utilização possível para avaliar outros cursos, pois não possui itens que se relacione com determinado curso, mas, sim, com a motivação acadêmica. O fruto disso é a sua utilização nos mais diversos cursos do país.

### 2.2 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO E NOS CURSOS DE EAD NO BRASIL

No contexto da aprendizagem e ensino, Sobral (2003) observa que os princípios da Teoria da Autodeterminação são pertinentes para a educação profissional, na medida em que a diferenciação e expressão dos tipos primários de motivação têm consequências para os vários desfechos do aprendizado. No ambiente acadêmico, Leal, Miranda e Souza Carmo (2013) relatam que esta teoria utiliza princípios de avaliação de diferentes manifestações de motivação que, por sua vez, podem implicar no processo de ensino-aprendizagem.

Vários pesquisadores estabeleceram métricas com objetivo de mensurar a motivação advinda da Teoria da Autodeterminação no ambiente de ensino-aprendizagem, tais como: Yamauchi (1980), Harter (1981), Palenzuela (1987), Vallerand *et al.* (1992; 1993), Amabile *et al.* (1994), Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), Sobral (2003), Guimarães (2008), Engelmann (2010) e Schnell (2017).

No olhar acadêmico, a motivação é um conceito que abarca diversas conotações ou construtos significativamente relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento educativo e que tem gerado múltiplas perspectivas de estudo (SOBRAL, 2003). De acordo com Bzuneck (2001), a partir da década de 90 observou-se um aumento no número de estudos específicos sobre o tema da motivação para aprendizagem escolar, tendo a sala de aula, com sua complexidade e diversidade de elementos, como o principal ambiente de pesquisa.

Pintrich (1991) identificou três categorias gerais de construtos pertinentes à motivação no contexto educativo, sendo: crenças dos indivíduos em suas capacidades para realizar uma atividade; suas razões ou propósitos para se engajarem na atividade e suas reações afetivas em relação à atividade. A partir do momento em que se consegue motivar o estudante, o aprendizado fica potencializado. No contrário, um ambiente onde se destaca a desmotivação a aprendizagem poderá estar prejudicada. Assim, nesse ambiente denominado processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a Teoria da Autodeterminação possui forte influência.

Em sua pesquisa, Carmo (2014) observa que a teoria da autodeterminação preceitua que os indivíduos, em geral, possuem necessidade de se sentirem capazes e autodeterminados de maneira a se considerarem motivados de forma intrínseca. As motivações de cada pessoa são distintas, sendo a princípio influenciadas pelo contexto e pela sua interação com necessidades psicológicas individuais (CARMO, 2014).

A educação à distância é uma modalidade de ensino que tem como característica principal a mediação entre aluno e professor por meio das tecnologias de informação e comunicação, sendo suas atividades centradas no aluno, e suas inovações se constituem num desafio para as IES (MUGNOL, 2009; BRITO *et al.*, 2016). Devido a essas características, é necessário que os alunos sejam estimulados, a fim de prender a atenção por longos períodos de estudos e mantê-los motivados até a conclusão do curso.

Segundo Brito *et al.* (2016), o perfil do aluno de EaD possui relação com a sua independência intelectual e a sua autonomia e necessita, por questão de formato, de disciplina e autogestão de seu tempo na dedicação dos estudos. Belloni (2003) afirma que o aluno, nesse processo de aprendizagem, deixa de ser o objeto ou produto para ser o próprio sujeito ativo com responsabilidades, pois, o processo é centrado no aprendente, enquanto, o professor deve assumir-se como recurso deste aprendente.

A educação à distância desenvolve nos alunos, através da articulação de atividades pedagógicas, os aspectos afetivo, psicomotor e cognitivo e utiliza-se de formas de comunicação não contígua, que independem do tempo e espaço nos quais se encontram os atores do processo, sendo interessante para alunos adultos que tem compromisso com o mercado de trabalho (MUGNOL, 2009).

A educação à distância possui vantagens em relação ao ensino presencial, como por exemplo, a escolha do horário de estudo, e como desvantagem, pode-se citar o sentimento de isolamento por parte do aluno na realização dos seus estudos sozinho, exigindo, assim, uma

grande motivação por parte do aluno para continuar o curso desejado, pois, caso contrário, ocorrerá a desistência do ensino (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

No que se refere à motivação na EaD, Cramer *et al.* (2002) afirmam que o método utilizado por esta modalidade de ensino não influencia nas atitudes e expectativas dos seus alunos, mas que sofrem influência direta de seu processo de motivação interna. De outro modo, Bennet e Kottasz (2001) afirmam que a motivação do aluno está ligada ao seu curso, por intermédio do seu envolvimento com as aulas, contato com seus colegas de turma, local propício para desenvolvimento das discussões e questionamentos. Para os autores, esses fatores proporcionam uma maior motivação e melhores expectativas em relação aos resultados finais do curso, que sofrem influência do método utilizado na EaD.

Os pesquisadores Isler e Machado (2013), ao estudarem os fatores que influenciam a motivação dos discentes em cursos na modalidade EaD, identificaram que os principais fatores de influência sobre o processo motivacional são as características da personalidade do discente (autodeterminação e autorregulação da aprendizagem), a formação e o desempenho da equipe envolvida na organização (tutores, professores e gestores) e as possibilidades e a acessibilidade aos recursos tecnológicos e didáticos envolvidos. Para os autores, esses fatores poderiam ser considerados os pilares que sustentam o processo motivacional do estudante envolvido em um curso na modalidade à distância. Assim, estudar os componentes e fatores que determinam a motivação à luz da Teoria da Autodeterminação torna-se importante para o desenvolvimento do ensino à distância no país.

### 3. METODOLOGIA

A pesquisa pode ser caracterizada metodologicamente como quantitativa e descritiva, delineada por levantamento (GIL, 2002). A população referência para o estudo é de 359 alunos iniciantes do curso de Tecnólogo em Gestão Pública na modalidade EaD, ofertado por uma IES Pública, que estão divididos em dez polos na região oeste do estado do Paraná. A amostra foi composta por 188 alunos, convidados via *e-mail*, através de um questionário *on-line*, para avaliar a motivação dos discentes sobre o EaD à luz da Teoria da Autodeterminação.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida por Vallerand *et al.* (1992; 1993), traduzida para o português por Sobral (2003) e aplicada por diversos autores no ensino do Brasil (SOBRAL, 2003; GUIMARÃES, 2008; ENGELMANN, 2010; SCHNELL, 2017). O questionário reúne 28 itens distribuídos em 7 subescalas, sendo três relacionados aos tipos de motivação intrínseca, três incorporam a motivação extrínseca e uma capta a desmotivação, ou ausência de motivação, classificado como Modelo de Aferição da Motivação. As questões são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Questionário com Escala de Motivação Acadêmica aplicado aos alunos do EaD.

<b>MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA</b>
<b>Motivação intrínseca para saber</b>
Q2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.
Q9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.
Q16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.
Q23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.
<b>Motivação intrínseca para realização</b>
Q6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.
Q13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.
Q20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.
Q27. Porque a universidade/Curso EaD me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.

<b>Motivação intrínseca para vivenciar estímulos</b>
Q4. Porque gosto muito de participar das aulas presenciais e/ou do ambiente virtual de ensino.
Q11. Porque, para mim, a universidade/estudar é um prazer.
Q18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com os professores e os colegas de turma.
Q25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA</b>
<b>Motivação extrínseca - identificação</b>
Q3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.
Q10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.
Q17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.
Q24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.
<b>Motivação extrínseca - introjeção</b>
Q7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.
Q14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem-sucedido na universidade.
Q21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
Q28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.
<b>Motivação extrínseca - controle externo</b>
Q1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada, no futuro.
Q8. A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.
Q15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.
Q22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.
<b>DESMOTIVAÇÃO</b>
Q5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo neste curso.
Q12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.
Q19. Não sei porque participo das aulas presenciais e/ou do ambiente virtual de ensino e, francamente, não me preocupo com isso.
Q26. Não sei; não entendo o que estou fazendo neste curso.

Fonte: Adaptado de Schnell (2017).

O questionário utiliza uma escala Likert ordinal de sete pontos para mensuração da resposta, onde 1 representa “nenhuma correspondência”, 4 “correspondência moderada” e 7 “total correspondência”. Para facilitar a compreensão por parte dos alunos do curso EaD, foram realizadas alterações sutis no texto do Questionário EMA, sem que sua essência fosse prejudicada. Foi realizado um pré-teste com 11 alunos da pós-graduação *stricto sensu* da mesma IES para avaliar modelo ajustado. Após sugestões de melhoria, chegou-se ao modelo aplicado.

Com objetivo de avaliar o nível de confiabilidade do instrumento de coleta (EMA) quanto dos fatores encontrados, foi utilizado o Alpha de Cronbach (HAIR JR. *et al.*, 1998), aplicado às questões agrupadas em cada uma das dimensões da análise, para verificação da sua consistência interna e, portanto, a confiabilidade dos resultados. Todos os coeficientes foram superiores ao valor de 0,7 conforme recomenda a literatura (HAIR JR. *et al.*, 1998), e a média geral de todos os alfas foi de 0,86, garantindo a confiabilidade das respostas.

Todos os dados foram tabulados em planilha *Excel*, a técnica de análise de dados utilizada foi a análise fatorial em conjunto com estatística descritiva, com auxílio do software SPSS v. 20. Feito as ponderações metodológicas, pode-se proceder a análise dos resultados.

## 4. RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Apresenta-se o perfil dos respondentes, os tipos de motivação predominantes entre os discentes do EaD e os fatores que motivam os mesmos.

### 4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Na amostra de 188 respondentes do estudo, verifica-se que 122 indivíduos são do gênero feminino (64,9%) e 66 do gênero masculino (35,1%). Sobre o estado civil dos alunos, constatou-se que 69,2% são casados ou possuem união estável, o que pode intuir-se que quase 70% dos mesmos possuem obrigações familiares. Um fato que influencia diretamente no tempo disponível para os estudos refere-se às horas semanais trabalhadas. O que se pode observar na amostra é que 64,9% dos alunos trabalham 30 ou mais horas por semana, sendo a maioria ocupada em organizações públicas (62,8%) e 26,6% em organizações privadas.

O nível de escolaridade dos estudantes também foi tratado na pesquisa. Dado que o curso de tecnólogo em gestão pública é considerado como nível superior, esperava-se que quase a totalidade dos alunos possuísse titulação de nível médio. No entanto, 42,6% afirmaram já possuir o ensino superior completo e, desses, quase 18% ter pós-graduação concluída, sendo esta uma segunda graduação.

#### 4.2 TIPO DE MOTIVAÇÃO PREDOMINANTE ENTRE OS DISCENTES

Em média, os alunos do EaD consideram a motivação intrínseca (0,80) mais associada ao desenvolvimento do seu aprendizado do que a motivação extrínseca (0,74) e a desmotivação (0,72). Na motivação intrínseca, a motivação para o saber teve a maior carga fatorial (0,86) em relação a motivação para realizar (0,79) e para experimentar (0,75), e o menor desvio padrão dos três grupos (1,77), indicando uma menor discordância em relação a este tópico no grupo e um maior nível de associação com o aprendizado para os respondentes.

A média geral do Alfa de Cronbach de todos os grupos é pelo menos 0,70 e a carga fatorial de quase todos os itens atingiram valores aceitáveis superiores a 0,6, recomendado pela literatura. Duas questões tiveram valor abaixo de 0,6 (Q1 e Q12), porém, não prejudicam a média e o resultado geral. Na análise da correlação interna, os testes KMO e de esfericidade de Bartlett apresentaram números aceitáveis (0,89 e Sig.0,0), indicando resultados relevantes.

Na motivação extrínseca, a regulação identificada (0,80) possui maior influência no grupo, seguido da regulação introjetada (0,77) e da regulação externa (0,65), sendo o seu desvio padrão da regulação identificada o menor dos três no grupo. O nível de desmotivação apresentou a menor carga fatorial das três dimensões analisadas (0,72), indicando menor associação com aprendizado na percepção dos respondentes do que os outros tópicos. O desvio padrão foi o menor entre todas as dimensões do grupo, indicando menor variação na concordância das respostas obtidas. Os resultados são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Resultado da análise fatorial e estatística descritiva dos dados da amostra.

Tipo de motivação	Questão EMA	Carga fatorial	Alfa de Cronbach	Média dos itens do grupo	Desvio padrão médio do grupo
<b>Motivação Intrínseca</b>					
Motivação para Saber	Q2	0.81	0.95	5.44	1.77
	Q9	0.88			
	Q16	0.88			
	Q23	0.85			
	Média	0.86			
Motivação para Realizar	Q6	0.82	0.88	4.67	1.91
	Q13	0.85			
	Q20	0.75			
	Q25	0.76			
	Média	0.79			
Motivação para Experimentar	Q4	0.68	0.87	4.48	1.83
	Q11	0.83			
	Q18	0.74			
	Q25	0.77			
	Média	0.75			

Média Geral para Motivação Intrínseca		0.80	0.90	4.86	1.84
<b>Motivação Extrínseca</b>					
Regulação Identificada	Q3	0.76			
	Q10	0.80			
	Q17	0.79	0.90	5.25	1.91
	Q24	0.85			
	Média	0.80			
Regulação Introjetada	Q7	0.75			
	Q14	0.75			
	Q21	0.73	0.87	4.56	2.13
	Q28	0.86			
	Média	0.77			
Regulação Externa	Q1	0.47			
	Q8	0.80			
	Q15	0.65	0.84	4.94	2.06
	Q22	0.70			
	Média	0.65			
Média Geral para Motivação Extrínseca		0.74	0.87	4.92	2.03
<b>Desmotivação</b>					
Desmotivação	Q5	0.79			
	Q12	0.60			
	Q19	0.65	0.75	1.76	1.46
	Q26	0.84			
	Média	0.72			
Média Geral para Desmotivação		0.72	0.75	1.76	1.46

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O tipo de regulação dentro das categorias de motivação interna e externa que a obteve maior média foi a Motivação Intrínseca para Saber, com média 5,44 numa escala de 1 a 7. Isso significa, de acordo com Sobral (2003), que o maior objetivo em média dos alunos é “fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender”, conforme pode se observar e comparar com os outros estímulos motivacionais do estudo.

Outro tipo motivacional com média superior a cinco latente na amostra é a Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, que obteve média dos itens dentro do grupo nas 4 questões de 5,25. Com relação a esse fator, pode-se associar o relato de Sobral (2003), em que esses alunos têm por característica a objetividade, tendo como característica “fazer algo porque se decidiu fazê-lo”. Esse achado pode ter relação com o fato de ser uma segunda graduação dos respondentes, optando pelo curso por ter vontade de obter um conhecimento específico.

Sobre a desmotivação, a amostra demonstrou aversão a esse elemento, pois numa escala que variou de 1 (nenhuma correspondência) e 7 (total correspondência), para perguntas do tipo “Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo neste curso”, “Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar”, “Não sei porque participo das aulas presenciais e do ambiente virtual de ensino e, francamente, não me preocupo com isso”, e, “Não sei; não entendo o que estou fazendo neste curso”, obteve-se a média do grupo de resposta em 1,763. Isso demonstra que a desmotivação não se encaixou com o perfil dessa turma.

#### 4.3 FATORES QUE MOTIVAM OS DISCENTES

Os fatores que mais motivam os discentes do curso na modalidade EaD analisado, em relação a motivação intrínseca, são: no estímulo do saber, pelo prazer que se sente quando se descobrem coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes (Q9 = 0.88) e pelo prazer que se tem em ampliar o próprio conhecimento sobre assuntos que me atraem (Q16 = 0.88); no estímulo de realização individual, pelo prazer que se sente quando ao superar a mim



mesmo em algumas de minhas realizações pessoais (Q13 = 0.85); e na vivência da estímulos, que para uns, a universidade/estudar é um prazer (Q11 = 0.83)

Os fatores que mais motivam os discentes de maneira extrínseca, são: na regulação identificada, a crença de que a formação universitária aumentará a competência profissional (Q24 = 0.85); na regulação introjetada, para a provação individual de que o mesmo pode ter sucesso nos estudos (Q28 = 0.86); na regulação externa, a fim de obter um emprego de prestígio, no futuro (Q8 = 0.80).

No entanto, cabe ressaltar que a amostra obtida é de uma turma iniciante do curso EaD em Gestão Pública, e deve-se tomar precaução na interpretação dos resultados. Apesar de essa dimensão obter uma média baixa nos itens do grupo; um fator que obteve grande associação nas respostas foi o item que correspondia a não entender o que se está fazendo neste curso (Q26 = 0.80). Provavelmente, esta resposta estará em concordância aos alunos que estão cursando a graduação pela primeira vez.

De qualquer modo, os resultados divergem de alguns resultados estudo de Schnell (2017), que para o mesmo perfil de amostra (alunos iniciantes), porém na modalidade presencial. Diferentemente, o autor obteve em amostras de IES privadas a maior ênfase na perspectiva dos alunos que acreditam que a formação universitária ajuda a preparar melhor para a carreira profissional escolhida; e, similarmente a crença de que a formação universitária aumentará a competência como profissional. Em IES públicas, o autor obteve a ênfase nas respostas de maior motivação dos alunos correspondentes a necessidade do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro; e, para levar uma boa vida no futuro (Schnell, 2017).

Os resultados encontrados sugerem que os alunos da modalidade do ensino à distância podem apresentar componentes e fatores motivacionais divergentes dos alunos da modalidade presencial, e que cabe as IES compreender quais estímulos melhor correspondem as necessidades de cada turma. A Teoria da Autodeterminação pode auxiliar a compreender os fatores que influenciam a motivação intrínseca e extrínseca, e a ausência destes, denominada desmotivação. A teoria apresentada contribui para análise da motivação de alunos ingressantes da modalidade EaD e complementa os estudos que influenciam o processo de ensino-aprendizado para a melhoria do ensino brasileiro.

## 5. CONCLUSÃO

Esse estudo foi desenvolvido com propósito de analisar os fatores motivacionais dos estudantes do ensino superior, do curso de tecnólogo em gestão pública na modalidade EaD de uma IES Pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. O estudo dividiu-se em duas etapas, sendo a primeira identificar qual o tipo de motivação (extrínseca e intrínseca) ou desmotivação predomina entre os discentes do EaD por meio da Escala de Motivação Acadêmica e diagnosticar os fatores que influenciam a motivação nos alunos, extrínseca (externa, introjetada ou identificada), ou intrínseca (experimental, realizar ou saber).

A pesquisa é caracterizada metodologicamente como quantitativa e descritiva, delineada por levantamento (GIL, 2002). O instrumento de coleta de dados utilizado foi a Escala de Motivação Acadêmica (VALLERAND *et al.*, 1992; 1993), que teve por objetivo mensurar a motivação acadêmica à luz da teoria da autodeterminação, traduzida para o português por Sobral (2003) e aplicada por diversos autores na área do ensino brasileiro (SOBRAL, 2003; GUIMARÃES, 2008; ENGELMANN, 2010; SCHNELL, 2017).

A amostra conteve 188 respondentes. Quanto ao perfil dos respondentes, verificou-se uma predominância de indivíduos do gênero feminino, a maioria em média casados ou com união estável, com carga de trabalho superior a 30 horas semanais, servidores públicos e, ainda, grande parte da amostra 42,6% possuindo nível escolar superior.

Dentre os resultados obtidos, verificou-se que o tipo regulação motivacional com maior presença na amostra foi a motivação intrínseca para saber, com uma média nas suas respectivas perguntas de 5,44 numa escala Likert de sete pontos. Outro tipo de regulação da motivação que alcançou índice superior a 5, foi a motivação extrínseca por identificação, obtendo-se média 5,25. A desmotivação não apresentou valores relevantes nessa amostra.

Os fatores que mais motivam em relação a motivação intrínseca são o prazer de descobrir coisas novas (Q9 = 0.88) e o prazer em ampliar o próprio conhecimento (Q16 = 0.88); o prazer da auto superação (Q13 = 0.85); a vivência de estímulos, que para alguns, a universidade/estudar é um prazer (Q11 = 0.83)

Os fatores que mais motivam os discentes de maneira extrínseca são, a crença de que a formação universitária aumentará a competência profissional (Q24 = 0.85); a provação individual de que o mesmo pode ter sucesso nos estudos (Q28 = 0.86); e a possibilidade de obter um emprego de prestígio, no futuro (Q8 = 0.80). Os resultados divergem em alguns pontos dos estudos de Schnell (2017), que pesquisou o mesmo tema em alunos da modalidade presencial em IES Pública e Privada.

Os resultados sugerem que alunos do EaD podem apresentar componentes e fatores motivacionais diferentes dos alunos da modalidade presencial. A Teoria da Autodeterminação se presta a auxiliar na compreensão dos fatores que influenciam a motivação intrínseca, extrínseca e da desmotivação, contribuindo com os estudos que influenciam sobre o processo de ensino-aprendizado no ensino brasileiro. Espera-se que este estudo tenha contribuído para a compreensão do tema e que novos estudos possam emergir sobre a motivação no EaD.

Dentre as limitações do estudo, cita-se a obtenção de dados somente em uma IE Pública e de alunos ingressantes do curso modalidade EaD. Comparar esses resultados com outros cursos, principalmente de gestão pública EaD, na modalidade presencial ou à distância, em outras universidades públicas ou, ainda, privadas, seria de grande valor para estudos futuros. Estudos direcionados aos fatores motivacionais por meio de métodos etnográficos, da pesquisa-ação e utilizando outras técnicas para coleta e análise de dados, como o uso de entrevistas e as análises narrativa e do discurso, também se mostram relevantes para aprofundamento do tema.

## REFERÊNCIAS

AMABILE, T. M.; HILL, K. G.; HENNESSEY, B. A.; TIGHE, E. M. The Work Preference Inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of personality and social psychology**, v. 66, n. 5, p. 950, 1994.

BELLONI, M. L. Educação à distância. In: **Educação a distância**. 2003.

BENNETT, R.; KOTTASZ, R. Marketing undergraduates' attitudes towards query-based instructional machines as a possible learning medium. **British Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 4, p. 471-482, 2001.

BRITTO, L. C.; MINCIOTTI, S. A.; CRISPIM, S.; ZANELLA, W. Motivos da escolha da educação a distância: o aluno como consumidor. **Revista de Administração IMED**, v. 6, n. 2, p. 206-220, 2016.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea, v. 3, p. 9-36. In: BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea**. Vozes, 2001.

CARMO, C. R. S. Motivação discente no curso de bacharelado em ciências contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade à distância. **ConTexto**, v. 14, n. 26, 2014.

CRAMER, S. S.; HAVICE, W. L.; HAVICE, P. A. Attitudes toward Computer-Mediated Distance Training. **Journal of Technology Studies**, v. 28, n. 1, p. 70-75, 2002.

DECI, E.; RYAN, R. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour **Plenum**. New York. 1985.

ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. 127f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina-UEL. 2010.

FERREIRA, M. L. R. A Motivação nos adultos: factor fundamental de aproveitamento no ensino a distância. **Sinal-Audio, Vídeo, Scripto**, p. 29-43, 1985.

FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente teleduc. **ABED-Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2007.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. In: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed). **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional**, p. 284-343. Bilbao: Desclee de Brower, 1990.

GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. 2006.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. **São Paulo**, v. 5, n. 61, p. 16-17, 2002.

GUIMARÃES, S. É. R. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, 2008.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002.

HAIR JR., J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. Multivariate data analysis. **UpperSaddle River**, NJ: Prentice Hall, v. 5, n. 3, p. 207-219, 1998.

HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. **Developmental psychology**, v. 17, n. 3, p. 300, 1981.

ISLER, G. L.; MACHADO, A. A. Motivação discente em cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD): fatores que influenciam. **Revista Nupem**, v. 5, n. 9, p. 67-84, 2013.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

MUGNOL, M. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

PALENZUELA, D. L. Teoria y evaluacion de la motivacion intrinseca y la autodeterminacion: hallazgos preliminares. **Psychological Assessment**, v. 3, n. 2, p. 233-263, 1987.

PINTRICH, P. R. Editor's comment. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 199-205, 1991.

PORTER, L. W.; LAWLER, E. E. Managerial attitudes and performance. 1968. Disponível em <<http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=US201300464056>>. Acesso em junho de 2018.

SCHNELL, M. **Influência dos fatores motivacionais no desempenho de estudantes do curso de Ciências Contábeis**: um estudo multicaso sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. 2017.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; SENEAL, C.; VALLIERES, E. F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and psychological measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.

\_\_\_\_\_. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and psychological measurement**, v. 53, n. 1, p. 159-172, 1993.

VROOM, V. H. Work and motivation. New York: John Willey & Sons. Inc. **Vroom Work and Motivation** 1964, 1964.

YAMAUCHI, H. An analysis of scales to measure achievement-related motives. **Japanese Journal of Educational Psychology**, 1980.